

González, María Suana; Nerguizian, Alicia

Problemas de coherencia y cohesión en el microprocesamiento de relaciones causales en textos académicos escritos en inglés

V Coloquio Argentino de la IADA

12 y 13 de octubre de 2010

González, M.; Nerguizian, A. (2010). Problemas de coherencia y cohesión en el microprocesamiento de relaciones causales en textos académicos escritos en inglés. V Coloquio Argentino de la IADA, 12 y 13 de octubre de 2010, La Plata, Argentina. Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral. EN: Actas del V Coloquio Argentino de la IADA: Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11106/ev.11106.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

PRESENTACIÓN

**PROBLEMAS DE COHERENCIA Y COHESIÓN EN EL MICROPROCESAMIENTO
DE RELACIONES CAUSALES EN TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS EN INGLÉS**

María Susana González

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
masugonzalez@gmail.com

Alicia Nerguizian

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
abnergui@gmail.com

RESUMEN

Una de las dificultades con la que se enfrentan los estudiantes en los cursos de lectocomprensión de textos académicos escritos en inglés es el microprocesamiento de oraciones en las que se establecen relaciones causales. Este tipo de tarea se asigna cuando se considera que la oración focalizada es clave para la comprensión del párrafo. El presente estudio exploratorio tiene como objetivo analizar el parafraseo en español de cuatro oraciones que contienen relaciones causales realizada por un grupo de veinte estudiantes de un curso regular de Nivel Superior de inglés. Los cuatro fragmentos pertenecen a artículos de investigación auténticos. El análisis cualitativo y cuantitativo de las reformulaciones mostró que los estudiantes tienen dificultades en la selección de conectores para especificar la relación causal, en el parafraseo de las construcciones sustantivas y de algunos cognados. La selección incorrecta de los elementos lexicogramaticales causa problemas de cohesión y coherencia en su producción escrita en lengua materna. El análisis de la influencia de los conocimientos de la lengua extranjera que poseen los estudiantes y su experiencia como lectores de textos académicos utilizados en el ámbito universitario mostró que la interrelación de estas dos variables afecta sus producciones en distinta medida. Esperamos que los resultados de este trabajo nos permitan desarrollar estrategias de intervención pedagógica y secuencias didácticas que resulten facilitadoras para que los estudiantes de grado optimicen su reformulación escrita del texto leído.

Este trabajo exploratorio se enmarca dentro de las investigaciones desarrolladas en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la cátedra de Lectocomprensión de Inglés. Los estudiantes de grado de la Facultad deben aprobar tres niveles de lectocomprensión de dos lenguas extranjeras uno de inglés o alemán y otro de francés, italiano o portugués. Para cumplir con este requisito, los estudiantes tienen tres posibilidades: los que poseen conocimientos de la lengua extranjera

pueden acreditarlos por medio de un examen de lectocomprensión que rinden en la Facultad o realizando un trámite administrativo si han aprobado exámenes internacionales que corresponden al nivel B.2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y/o al nivel 3 de ALTE (Association of Language Testers in Europe). Los estudiantes que deseen cursar pueden hacerlo en el Programa de Inglés a Distancia o en los cursos regulares. Se recomienda que cursen en el Programa a Distancia los estudiantes que posean conocimientos intermedios de la lengua meta o estén finalizando sus estudios.

A los cursos regulares dictados por el departamento asisten estudiantes que poseen conocimientos elementales o pre-intermedios de inglés quienes acceden a la lectura de textos académicos auténticos de tipología expositiva/explicativa o argumentativa con temáticas afines a sus áreas de estudio o carrera. Dado el bajo umbral de lengua meta, los alumnos gradualmente van adquiriendo estrategias de lectura que les permiten romper con la lectura lineal y acceder a los conceptos nucleares luego de haber aplicado criterios de selección y jerarquización (Spath Hirschmann, 2000).

Esta Cátedra considera a la lectura como un proceso activo de reconocimiento, interpretación, y reconstrucción del discurso escrito. La comprensión es entendida como un proceso complejo en el que podemos distinguir distintos niveles. El modelo de niveles más aceptado en la actualidad es el del psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1998) quien considera que el lector se enfrenta en primer lugar con la *superficie* o *estructura superficial del texto*, es decir las palabras y oraciones que lo constituyen. Con esta información elabora la *base del texto* que es la representación del significado del texto más las inferencias necesarias para construir una totalidad coherente. En la base del texto pueden distinguirse dos aspectos: la *microestructura* corresponde a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto y la *macroestructura* a su representación global, es decir que el lector realiza una selección de los elementos de mayor importancia conceptual, los organiza y jerarquiza. Existe otro nivel que Kintsch denomina el *modelo de situación* en el cual la información proporcionada por el texto se integra con los conocimientos previos del lector. La relación entre los niveles no es necesariamente consecutiva, es decir no siempre se materializan según la secuencia descripta (Silvestri, 2004: 34-37).

En un primer momento, los lectores abordan la lectura de los elementos paratextuales que provee el texto con el objetivo de formular una hipótesis general y luego hipótesis específicas. En los cursos regulares, en este momento de **pre-lectura** o anticipación se construyen las hipótesis por medio de un proceso colaborativo entre el docente y el grupo clase. En esta etapa inicial el conocimiento previo tiene un rol fundamental ya que su activación le permite al lector comenzar a integrar la información nueva con la que ya poseía. El resultado es la construcción de una red de conceptos que configura un esbozo de la macroestructura del texto. Las hipótesis elaboradas en esta etapa son confirmadas o re-

chazadas a través de una lectura proposicional en la etapa denominada *verificación*. En esta etapa, los estudiantes realizan tareas relacionadas con el macro y el microprocesamiento del texto: búsqueda de párrafos clave, jerarquización de párrafos y conceptos nucleares, parafraseo de oraciones clave, búsqueda de información textual explícita, definición de conceptos, parafraseo de ideas relacionadas por conectores, reconocimiento de formas de modalidad, reconocimiento de relaciones que establecen algunos conectores, etc. Todas las producciones de los estudiantes se realizan en español. En la última etapa, denominada *internalización*, las tareas requeridas son la redacción de la idea principal del texto y la reconstrucción de la macroestructura por medio de una red conceptual. Esta última tarea se solicita en el Nivel Superior. Ambos instrumentos son utilizados como elementos de evaluación de la comprensión lectora ya que su construcción implica una elaboración conceptual que denote jerarquización de información y relación entre conceptos relevantes presentes en la macroestructura del texto. Definimos *idea principal o central* a la síntesis lograda a través de la redacción de una oración relativamente breve que incluya la información más importante presentada en el texto y excluya lo redundante o trivial (Stevens, 1991). La red conceptual es la representación gráfica de la reformulación personal de un texto que muestra las interrelaciones entre los conceptos y subconceptos más relevantes del texto ordenados jerárquicamente (Gandolfo, González, Nerguizian y Spath Hirschmann, 2000).

Siguiendo a Halliday (1994) consideramos que el texto es el producto de una selección continua de una extensa red de sistemas porque el lenguaje es un sistema semiótico complejo que posee diferentes niveles. Usamos el lenguaje para significar nuestra experiencia y llevar a cabo nuestras interacciones con los demás de modo tal que la gramática se relaciona con lo que sucede fuera del lenguaje, es decir con los sucesos del mundo y los procesos sociales. Pero al mismo tiempo debe organizar la experiencia y la realización de las relaciones sociales de manera tal que se puedan transformar en palabras. Todo texto tiene una finalidad comunicativa o pragmática y constituye un entretreído de significados que pueden reducirse a un significado global. La coherencia o sentido global está dada por la relación que existe entre las ideas de un texto (Halliday, 1982), la posibilidad de reconstruir esa relación por parte del lector y la explicitación de esas relaciones mediante elementos léxicogramaticales que establecen relaciones semánticas o cohesivas (Halliday y Hasan, 1976).

En dos trabajos anteriores llevados a cabo por este equipo de investigación, se analizaron las dificultades de los alumnos universitarios de grado para demostrar la comprensión macroestructural de dos fragmentos de artículos de investigación auténticos a través de la escritura de una oración síntesis en español. En estos trabajos, se analizaron las producciones de dos grupos de alumnos uno de Nivel Elemental y otro de Nivel Medio. En ambos casos, las reformulaciones de los estudiantes evidenciaron problemas de coherencia y cohesión, uso

incorrecto de signos de puntuación, ausencia de conectores y uso excesivo de paréntesis.

En este estudio nos centramos en una tarea de microprocesamiento de cláusulas complejas que establecen distintos tipos de relaciones. Este tipo de actividad se diseña cuando se considera que la oración focalizada es clave para la comprensión del párrafo.

OBJETIVO

El presente estudio exploratorio tiene como objetivo analizar las dificultades de coherencia y cohesión en el parafraseo en español de cuatro oraciones que contienen relaciones causales. Los sujetos que intervinieron en este experimento son veinte estudiantes de grado de un curso regular de Nivel Superior de inglés a quienes se les informó que se iba a realizar un trabajo de investigación y que aceptaron participar voluntariamente.

MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS

En primera instancia se solicitó a los estudiantes que completaran una breve encuesta acerca de su nivel de conocimientos de inglés, de la cantidad de materias aprobadas, de sus estudios previos de la lengua inglesa y de su actitud hacia el idioma extranjero. Como los estudiantes pueden cursar los niveles de idiomas extranjeros en cualquier momento de la carrera, se decidió incluir esta encuesta para poder identificar el perfil de los estudiantes involucrados en el estudio debido a la heterogeneidad de los grupos que conforman los cursos (Apéndice A).

En segundo lugar, aunque la experiencia áulica demuestra que en estos cursos existe un alto porcentaje de estudiantes con conocimientos básicos de inglés, se administró una prueba de nivel de conocimientos del idioma extranjero para establecer subgrupos de alumnos con los diferentes niveles (Apéndice B). Luego se entregó a los estudiantes una lista de diez conectores en inglés para que escribieran un equivalente en español de cada uno. El objetivo de esta tarea era saber cuántos estudiantes conocían el conector *since* y si esto tenía una influencia decisiva en el reconocimiento de las relaciones causales que aparecían en las oraciones. Con respecto al conocimiento del léxico se asumió una postura que enfatiza la idea de que existen etapas en la adquisición de vocabulario. Al respecto se han desarrollado una serie de escalas para poder evaluar la profundidad de conocimientos de léxico en una lengua extranjera (Read, 2000: 25-28). Uno de estos instrumentos es el utilizado por Parinbakht y Wesche (1997) quienes diseñaron una Escala de Conocimientos de Vocabulario que aplicaron en un proyecto de investigación cuyo objetivo era explorar el rol de diferentes técnicas de instrucción basadas en la lectura de textos como herramienta para la adqui-

sición de léxico utilizado por estudiantes universitarios. El objetivo de la prueba era saber quiénes lograban reconocer alguno de los significados de la unidad aislada del *cotexto*. Para nuestro estudio se consideró que los estudiantes conocían el significado de la unidad si podían escribir un sinónimo, una traducción o un significado aproximado (Apéndice C).

Por último, se llevó a cabo la prueba sobre el nivel de comprensión de los alumnos del conector meta en *cotexto*. Para esta instancia se seleccionaron 4 fragmentos provenientes de artículos de investigación auténticos que contenían el conector *since*, en dos casos encabezando la oración a parafrasear, y en dos casos encabezando la segunda cláusula. La tarea que se les solicitó a los estudiantes fue que parafrasearan la oración subrayada. Definimos como *parafraseo* a la reformulación lineal de una sección del texto que se realiza una vez que se concluyó con la lectura proposicional (Apéndice D).

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para analizar las oraciones parafraseadas por los estudiantes se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: 1) *parafraseo correcto*: el lector logra parafrasear toda la oración incluyendo el conector causal, 2) *parafraseo parcialmente correcto*: el lector no logra parafrasear correctamente toda la oración, tiene dificultades con los falsos cognados, con las construcciones sustantivas o con la selección del conector correcto, 3) *parafraseo incorrecto*: el parafraseo está tan incompleto que no es posible determinar si comprendió la oración, el lector logra abstraer los conceptos principales y mencionarlos pero en su escritura no parafrasea sino que construye una oración o frase síntesis, 4) *parafraseo sin realizar*: el lector no realiza la tarea asignada.

Ejemplo de parafraseo correcto de la oración 1:

Como vimos las prácticas de aprendizaje (alfabetización) digital se encuentran entre lo social, cultural e histórico y en un contexto político hemos tenido que adoptar el acercamiento etnográfico de los Nuevos Estudios de Alfabetización (Alumno 6).

Ejemplos de parafraseo parcialmente correcto de la oración 1:

Ya que vimos las prácticas de la literatura digital situadas en un contexto social, cultural, histórico y político, hemos adoptado la aproximación etnográfica de los estudios de la nueva literatura (Alumno 3).

En este ejemplo se destacaron en **negrita** las palabras que este estudiante no pudo parafrasear correctamente. En este caso el estudiante no pudo seleccionar un equivalente adecuado para el falso cognado *literacy*.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

Desde que vemos prácticas de literacidad digital situadas entre contextos sociales, culturales, históricos y políticos hemos adoptado el punto de vista etnográfico del nuevo estudio de literacidad (Alumno 13).

En este ejemplo, el estudiante no pudo seleccionar un conector causal sino que eligió uno temporal y tampoco logró encontrar un equivalente para el falso cognado *literacy*.

Ejemplo de parafraseo incorrecto de la oración 1:

Las prácticas de alfabetización digital están situadas en un contexto político histórico socio cultural y adopta el enfoque etnográfico de la nueva. (Alumno 5)

Los resultados obtenidos del análisis del parafraseo de las cuatro oraciones se muestran en la siguiente tabla:

ORACIÓN	TOTAL	CORRECTO		PARCIALMENTE CORRECTO		INCORRECTO		NO HIZO LA TAREA	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1	20	4	20	9	45	7	35	0	0
2	20	4	20	8	40	8	40	0	0
3	20	10	50	4	20	6	30	0	0
4	20	11	55	6	30	2	10	1	5

Tabla 1. Parafraseo de las cuatro oraciones.

De la observación de la tabla anterior se desprende que la tarea asignada pudo ser realizada por casi todos los estudiantes. La estudiante número 16 fue la única que no realizó el parafraseo de la oración 4 y que no respondió a lo solicitado en ninguna de las tres oraciones restantes. De acuerdo con la información proporcionada por la docente del grupo, esta estudiante tiene muchas dificultades para la lectura tanto en lengua madre como en lengua extranjera y en la producción escrita a pesar de tener todas las materias de la carrera de Artes aprobadas. Además, en la encuesta manifestó “tener una actitud negativa hacia el aprendizaje de la lengua extranjera”.

Si observamos los porcentajes de parafraseo incorrecto veremos que la oración que causó menores dificultades fue la número 4 y la que produjo mayores problemas fue la número 2. No se observan diferencias significativas entre los porcentajes de parafraseo incorrecto de las oraciones 1, 2 y 3.

Análisis de las producciones parcialmente correctas

Seguidamente, procedimos a analizar las dificultades que tuvieron los estudiantes que pudieron comprender las oraciones seleccionadas pero que no lograron un parafraseo correcto. Los problemas que surgieron fueron: la selección incorrecta del conector adecuado para indicar la relación causal, el parafraseo de algunas construcciones sustantivas, de algunos falsos cognados cuyo significado desconocían y no pudieron inferirlos utilizando el co-texto. Estas dificultades produjeron problemas de cohesión y coherencia en las producciones. Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos.

Problemas con la selección del conector apropiado

ORACIÓN	TOTAL	SELECCIÓN DE CONECTOR					
		TEMPORAL		CONSECUTIVO		OMISIÓN	
		Total	%	Total	%	Total	%
1	3	3	100	0	0	0	0
2	6	3	50	0	0	3	50
3	1	1	100	0	0	0	0
4	3	2	66,67	1	33,33	0	0

Tabla 2. Dificultades en la selección de un conector apropiado en español.

En la tabla precedente se observa que en el caso de la oración 1, los tres alumnos que seleccionaron un conector temporal no conocían el significado causal que tiene *since*. Los estudiantes 13 y 20 sólo reconocieron el significado temporal de *since* fuera de cotexto en la prueba previa al parafraseo y el estudiante 17 consideró que un equivalente adecuado en español para *since* era la forma *año*. El cotexto provisto por el fragmento seleccionado no les permitió a estos estudiantes inferir la relación causal.

En la oración 2, de los seis estudiantes que tuvieron problemas para seleccionar un conector adecuado, los estudiantes 2, 5, 9, 15 y 20 sólo habían reconocido el significado temporal de *since* fuera de cotexto en la prueba previa al parafraseo y para el estudiante 8 el equivalente en español de *since* es *hasta*. El 50% de este grupo omitió el conector en el parafraseo y el restante 50% eligió un conector temporal en el parafraseo por lo tanto el cotexto no los ayudó a inferir la relación causal.

En la oración 3, el estudiante 20 volvió a seleccionar un conector temporal para el parafraseo. En la oración 4, los estudiantes 18 y 20 que solamente habían reconocido el significado temporal de *since* en la prueba previa, volvieron a uti-

lizar un conector temporal en el parafraseo y el estudiante 12 que no había reconocido ninguno de los significados de *since* en la prueba previa (desde/ya que), eligió un conector consecutivo para el parafraseo. Es decir, no pudo distinguir entre la causa y la consecuencia.

Ejemplos de uso de conector temporal en lugar de causal:

Desde que el entrenamiento en ciertas estrategias de lectura incluye atención a la estructura, identificación de la idea central, resumen y las habilidades para estudiar un texto, esta línea instruccional de investigación es también una fuente de soporte para la instrucción de la estructura de los textos (Alumno 9, oración 2).

Ejemplo de uso de un conector que indica consecuencia:

La misión de la educación es reforzar y ser soporte de la acción de las escuelas, *por lo tanto* muchas iniciativas de reformas propuestas por las maestras son derribadas y obstruidas por las políticas regulatorias (Alumno 12, oración 4).

Ejemplo de omisión de conector causal:

Es también una línea de investigación en educación la gran cantidad de estrategias para el entrenamiento en lectura como atender a la cohesión de la estructura, la identificación de la idea principal, resumen y habilidades de estudio **que** debe ser considerado como fuente de instrucción en estructuras textuales (Alumno 2, oración 2).

La selección incorrecta u omisión del conector le dificulta al lector la reposición de la relación cohesiva presente en el texto fuente.

Problemas con el parafraseo de falsos cognados y construcciones sustantivas

Además de la elección incorrecta de conectores o su omisión, los estudiantes tuvieron dificultades con algunas construcciones sustantivas, con falsos cognados y con algunas formas que desconocían. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

ORACIÓN	TOTAL	PARAFRASEO INCOMPLETO U OMISIÓN DE CONSTRUCCIONES SUSTANTIVAS		PARAFRASEO INCORRECTO DE CONSTRUCCIONES SUSTANTIVAS		PARAFRASEO INCORRECTO DE FALSOS COGNADOS	
		Total	%	Total	%	Total	%
1	7	0	0	0	0	7	100
2	4	1	25	3	75	0	0
3	3	0	0	1	33.33	2	66.67
4	3	1	33.33	0	0	2	66.67

Tabla 3. Dificultades en el parafraseo de construcciones sustantivas y léxico.

De la observación de la tabla anterior se desprende que en la oración 1 se produjeron las mayores dificultades en el parafraseo de falsos cognados debido a que los estudiantes no pudieron inferir el significado de *literacy*. En este caso el contexto no fue facilitador para estos estudiantes. La oración 2 produjo mayores dificultades en el parafraseo de las construcciones sustantivas.

En la primera oración, los estudiantes 2, 3, 8, 9, 13, 14, 15 tuvieron dificultades con el falso cognado *literacy* que parafrasearon como *literatura* o *literacidad* en lugar de alfabetización. En la oración 2, ante la presencia de construcciones sustantivas que presentaban dificultades los estudiantes adoptaron dos actitudes o las parafraseaban en forma incompleta o intentaban realizar la tarea asignada. El estudiante 1 eligió la primera opción y los estudiantes 5, 6 y 15 realizaron un parafraseo incorrecto.

En la oración 3, el estudiante 8 realizó un parafraseo incorrecto de las construcciones sustantivas y los estudiantes 12 y 13 tuvieron dificultades para seleccionar un equivalente en español de las formas *several* y *summary*.

En la oración 4, el alumno 1 no parafrasea correctamente las construcciones sustantivas y los estudiantes 3 y 10 tienen dificultades para parafrasear los falsos cognados *support* (apoyar) que fue parafraseado como *soportar* y *policy* (políticas) que fue parafraseado como *policías*.

Los ejemplos que se incluyen a continuación son una transcripción exacta de las producciones de los estudiantes.

Ejemplos de parafraseo incompleto de construcciones sustantivas:

Dado que las *estrategias de lectura* abordajes de la enseñanza de estrategias de lectura) incluyen atención a la *estructura*, (estructura cohesiva) identificación de idea principal, resumir, (habilidades para abordar textos de estudio) *etc*, (esta línea de investigación para la enseñanza) se convierten en una fuente de estudios que avala la instrucción de las estrategias de lectura (enseñanza de estructuras textuales) (Alumno 1, oración 2).

Entre paréntesis se parafraseó la construcción sustantiva completa.

Numerosas *estrategias de lectura de entrenamiento* (abordajes de la enseñanza de estrategias de lectura) incluyen la atención a la *cohesión estructural*, (estructura cohesiva) identificación de la idea principal, resumen y *habilidades de textos de estudio*, (habilidades para abordar textos de estudio) esta línea de investigación instructiva es también fuente de estudio para apoyar *las instrucciones de la estructura del texto* (enseñanza de estructuras textuales) (Alumno 15, oración 2).

Entre paréntesis hemos indicado una opción alternativa a la propuesta por el estudiante.

Ejemplos de parafraseo incorrecto de falsos cognados:

Desde que vemos prácticas de *literacidad* digital situadas entre contextos sociales, culturales, históricos y políticos hemos adoptado el punto de vista etnográfico del nuevo estudio de *literacidad*. (Alumno 13, oración 1).

Desde que nosotros vimos las prácticas *literarias* digitales como situadas en su contexto social, cultural, histórico y político, nosotros hemos adoptado los acercamientos etnográficos de los nuevos estudios *literarios* (Alumno 20, oración 1).

Esta es la misión de la administración de la educación para reforzar y *soportar* (apoyar) la acción de las escuelas, ya que con frecuencia los propósitos de las iniciativas de reformas por los profesores son derrocadas o obstruidas por políticas de regulación (Alumno 3, oración 4).

La misión de la administración educacional es reforzar las iniciativas de los docentes ya que estos se ven limitados por regulaciones *policíacas* (políticas o reglamentos) (Alumno 12, oración 4).

Interacción de variables

Teniendo en cuenta que en la lectura intervienen distintos factores, tanto en el macro como en el microprocesamiento, se intentó analizar en qué medida los conocimientos de inglés que poseen los estudiantes y su experiencia en el abordaje de textos de estudio universitarios influyeron en los resultados. De acuerdo con los resultados de la prueba de nivel se agrupó a los alumnos teniendo en cuenta lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en A1 (conocimientos básicos), A2 (conocimientos elementales), B1 (conocimientos intermedios) y B2 (conocimientos avanzados). Además se agrupó a los estudiantes teniendo en cuenta la cantidad de materias aprobadas en: grupo A (más de 15 materias aprobadas), B (de 6 a 15) y C (de 0 a 5).

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

Solamente cuatro estudiantes (1, 4, 14 y 15) del grupo que participó en la prueba poseen conocimientos avanzados de la lengua inglesa equivalentes a un nivel B2. La siguiente tabla muestra el grupo al que pertenecen según la cantidad de materias aprobadas y el resultado del parafraseo de las oraciones.

ALUMNO	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	ORACIÓN 1	ORACIÓN 2	ORACIÓN 3	ORACIÓN 4
1	C	Correcto	Parcial	Correcto	Incompleto
4	B	Correcto	Correcto	Correcto	Correcto
14	B	Parcial	Correcto	Correcto	Correcto
15	B	Parcial	Parcial	Correcto	Correcto

Tabla 4. Alumnos con nivel de inglés B2.

De la observación de la tabla se desprende que ninguno de estos estudiantes realizó un parafraseo incorrecto, uno de ellos está terminando sus estudios y los otros tres están cursando materias del Ciclo de Especialización. Consideramos que la interrelación entre los conocimientos avanzados de la lengua extranjera que este grupo poseía y su experiencia universitaria les facilitó la realización de las tareas asignadas.

El alumno 1 tuvo dificultades con el parafraseo de las construcciones sustantivas de la oración 2 y el falso cognado *policies* de la oración 4 que desconocía pero supo discernir que no podía tener como equivalente la forma policía del español y por lo tanto no terminó de parafrasear la oración 4. Los alumnos 14 y 15 tuvieron dificultades con el falso cognado que aparece en la oración 1 (*literacy*). El alumno 15 omite el uso del conector causal en la oración 2.

El alumno 2, que es el único que tiene un nivel de inglés B1, está cursando el ciclo de especialización. Este estudiante obtiene resultados semejantes al estudiante 15 que tiene mayor nivel de conocimientos de inglés. El estudiante 2 no logra parafrasear correctamente el falso cognado *literacy* de la oración 1, omite el conector causal en la oración 2 y parafrasea correctamente las oraciones 3 y 4.

Los estudiantes 13, 18 y 20 poseen un nivel A2 de conocimientos de inglés. En este grupo de estudiantes que comparten el mismo perfil en lo que respecta a los conocimientos de la lengua extranjera y experiencia universitaria no es posible observar un patrón por lo que consideramos que la competencia lectora en lengua materna es la variable que estaría interviniendo.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

ALUMNO	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	ORACIÓN 1	ORACIÓN 2	ORACIÓN 3	ORACIÓN 4
13	B	Parcial	Correcto	Parcial	Correcto
18	C	Correcto	Incorrecto	Incorrecto	Parcial
20	C	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial

Tabla 5: Alumnos con nivel de inglés A2.

El grupo más numeroso es el compuesto por los estudiantes que poseen un conocimiento muy básico de inglés comparable al A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

ALUMNO	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	ORACIÓN 1	ORACIÓN 2	ORACIÓN 3	ORACIÓN 4
3	B	Parcial	Correcto	Correcto	Parcial
5	A	Incorrecto	Parcial	Incorrecto	Incorrecto
6	B	Correcto	Parcial	Correcto	Correcto
7	B	Incorrecto	Incorrecto	Incorrecto	Correcto
8	C	Parcial	Parcial	Parcial	Correcto
9	B	Parcial	Parcial	Correcto	Correcto
10	C	Incorrecto	Incorrecto	Incorrecto	Parcial
11	C	Incorrecto	Incorrecto	Parcial	Correcto
12	B	Incorrecto	Incorrecto	Parcial	Parcial
16	C	Incorrecto	Incorrecto	Incorrecto	-----
17	B	Parcial	Incorrecto	Incorrecto	Incorrecto
19	B	Incorrecto	Incorrecto	Correcto	Correcto

Tabla 6. Alumnos con nivel de inglés A1.

Los alumnos 3 y 6 lograron buenos resultados probablemente porque su experiencia universitaria compensó el escaso conocimiento de inglés. En el caso de los estudiantes 10, 11 y 16 los resultados alcanzados fueron muy pobres y no funcionaron los mecanismos compensatorios como en los casos anteriores. El alumno 16 es un caso especial porque tiene muchas dificultades en la escritura en español y una gran resistencia a todo al aprendizaje de la lengua extranjera. En la encuesta manifestó que tiene “un bloqueo sociopolítico a todo lo anglo”.

CONCLUSIÓN

El análisis cualitativo y cuantitativo de las reformulaciones mostró que la tarea asignada pudo ser realizada en forma correcta o con algunas dificultades por un alto porcentaje de estudiantes que oscila entre el 85% y el 65%. En consecuencia consideramos que la tarea fue adecuada para este grupo. Las diferencias que se observan entre las reformulaciones de las cuatro oraciones se deben a las dificultades que tienen los estudiantes en la selección de conectores para especificar la relación causal, en el parafraseo de las construcciones sustantivas y en el desconocimiento de algunos falsos cognados cuyos significados no logran inferir con las pistas proporcionadas por el cotexto. Todos estos obstáculos causan problemas de cohesión y coherencia en su producción escrita en lengua materna.

No todos los estudiantes que lograron seleccionar un conector adecuado para mostrar la relación causal en el parafraseo, habían manifestado conocer el significado causal de *since* en la prueba previa, ya que solamente 5 estudiantes de los 20 que constituían el grupo lograron proveer los 2 significados de *since*, el temporal y el causal. Estos estudiantes lograron inferir la relación causal a partir del cotexto aunque desconocían el significado causal de *since*.

El análisis de los parafraseos parciales vuelve a mostrar las dificultades que tiene un lector cuya lengua materna es el español para procesar construcciones sustantivas en inglés. Esto se debe a la ubicación del núcleo de la construcción sustantiva en inglés al final de la misma.

El análisis de la influencia de los conocimientos de la lengua extranjera que poseen los estudiantes y su experiencia como lectores de textos académicos utilizados en el ámbito universitario mostró que la interrelación de estas dos variables afecta sus producciones en distinta medida.

El presente trabajo se basa en un corpus reducido, que consideramos se debe ampliar a futuro, a la vez que la selección de fragmentos debiera anular variables como la presencia de falsos cognados o construcciones sustantivas complejas, para así poder focalizar más la comprensión y parafraseo del conector causal en cuestión.

Esperamos que los resultados de este trabajo nos permitan desarrollar estrategias de intervención pedagógica y secuencias didácticas que resulten facilitadoras para que los estudiantes de grado optimicen las reformulaciones escritas de los textos leídos.

BIBLIOGRAFÍA

- GANDOLFO, M., M. GONZÁLEZ, A. NERGUIZIAN Y S. SPATH HIRSCHMANN (2000). "The Role of Keywords in Reading Comprehension" en *Actas de The First Congress of Professional Development of Teachers of English*. Universidad Nacional de Santa Fe.
- HALLIDAY, M.; y R. HASAN (1976). *Cohesion in English*. Nueva York: Longman.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2º ed. Londres: Arnold.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University.
- PARIBAKHT, T. y M. WESCHE (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition", en J. Coady y T. Huckin (ed.) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University.
- READ, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University.
- SILVESTRI, A. (2004). "La comprensión del texto escrito", en M. Alvarado (ed.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, pp. 34-37. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- SPATH HIRSCHMANN, S. (2000). "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas", en *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata.
- STEVENS, R. (1991). "The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification" *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 8-16.

APÉNDICE A

Nombre y Apellido:

Fecha de nacimiento:

Carrera que está cursando actualmente:

Año de ingreso:

Número de materias cursadas (sin CBC):

Número de materias aprobadas (sin CBC).

¿Cursó alguna otra carrera terciaria o universitaria?

No:

Sí: ¿Cuál? ¿Completa? ¿Incompleta?

¿Asistió a cursos, seminarios, congresos?

No:

Sí: ¿Con qué campo del conocimiento se relacionaron?

¿Qué lee además de lo que lee para la Facultad?

Literatura:

Revistas de divulgación científica:

Artículos de investigación:

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

Artículos de opinión de diarios y revistas:

Detalle sus conocimientos del idioma inglés: Coloque una cruz donde corresponda y complete los datos requeridos:

Escuela primaria común:

Escuela primaria plurilingüe:

Escuela primaria bilingüe:

Escuela secundaria común:

Cantidad de años:

Escuela secundaria bilingüe:

Cantidad de años:

Instituto de enseñanza de inglés:

Cantidad de años:

Cursos del LAB de FFyL:

Nivel alcanzado:

¿Rindió exámenes internacionales?

¿Cuáles?

¿Intentó rendir libre alguno de los niveles de inglés?

¿Cuál?

¿Cursó algún nivel en Distancia?

¿Cuál?

Otros estudios:

¿Cuál cree que es su nivel de conocimientos de inglés?

inexistente

elemental

intermedio

avanzado

¿Cuál de las habilidades cree que utiliza con mayor fluidez?

leer

escribir

escuchar

hablar

Explique cómo ha sido/es su relación con el idioma inglés.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

APÉNDICE B

Nombre y apellido:

Nivel:

¿Cuál es el equivalente en español de las siguientes palabras? No se preocupes si desconoce alguna. Indique todos los significados que conozca.

PALABRA EN INGLÉS	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
Despite	
Because	
However	
Likewise	
Although	
As	
Moreover	
Since	
While	
So	

APÉNDICE C

Nombre y apellido:

Nivel:

Leé las siguientes oraciones y realizá las tareas asignadas:

The case studies presented in this article are drawn from a larger ongoing ethnographic research project that investigates the intersection of adolescent youth's identities with their in- and out of- school literacy practices..... Since we view digital literacy practices as situated within social, cultural, historical, and political contexts, we have adopted the ethnographic approaches of the New Literacy Studies.

McGinnis, Theresa; Goodstein-Stolzenberg, Andrea; Costa Salianni, Elisabeth. "'indnpride': Online spaces of transnational youth as sites of creative and sophisticated literacy and identity work". *Linguistics and Education*.18 (2007) 283-304.

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

1- Parafraseá en español la oración subrayada. Recordá que parafrasear es reformular lo que dice el texto usando tus propias palabras sin abstraer ni saltar conceptos.

.....
.....

(There are three major lines of research on the effect of text structure instruction. The first line involves the impact of direct instruction of specific text structure, the second develops students' awareness of text structure through the use of semantic maps, graphic organizers, etc) A third line of instructional training follows from instruction in reading strategies more generally. Since a number of reading strategy training approaches include attention to cohesion structure, main idea identification, summarization and text study skills, this line of instructional research is also a source of studies supporting text structure instruction.

Grabe, Bill: "Discourse Analysis and Reading Instruction". In Tom Miller (ed.) Functional Approaches to Written Text: Classroom applications, English Language Programs, Washington DC, 1997.

1- Parafraseá en español la oración subrayada. Recordá que parafrasear es reformular lo que dice el texto usando tus propias palabras sin abstraer ni saltar conceptos.

.....
.....

..... If there is one main idea per paragraph, and if it is introduced immediately and then developed in the rest of the paragraph, it is easier for a reader to understand that idea. Summary paragraphs are, of course, an exception to this rule, since they contain several main ideas.

Wood, Nancy V. College Reading and Study Skills. New York: Halt, Rinehart and Winston. 1982.

1- Parafraseá en español la oración subrayada. Recordá que parafrasear es reformular lo que dice el texto usando tus propias palabras sin abstraer ni saltar conceptos.

.....
.....

V COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Cohesión y Coherencia en la Interacción Verbal Oral

La Plata, Argentina | 12 y 13 de octubre de 2010

It is the mission of the educational administration to reinforce and support the action of schools, since very often the reform initiatives proposed by teachers are slowed down or obstructed by policies or regulations.

Blanco, Rosa G. "Towards Schools for All with the Involvement of All" in The Major Project of Education, Bulletin 48, April 1999.

1- Parafraseá en español la oración subrayada. Recordá que parafrasear es reformular lo que dice el texto usando tus propias palabras sin abstraer ni saltar conceptos.

.....
.....